

Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив

А.Б. Холмогорова*,

ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, psylab2006@yandex.ru

В статье дается анализ причин повышенного интереса к культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского у ряда современных зарубежных исследователей социального познания в свете имеющихся методологических противоречий и последних эмпирических данных современной науки. Анализируются основные идеи и понятия культурно-исторической концепции, на которые опираются в своих исследованиях зарубежные последователи Л.С. Выготского, в том числе известные эксперты в области изучения процессов социального познания в фило-антропо- и онтогенезе М. Tomasello и Ch. Fernyhough. Приводится описание концептуального аппарата и моделей развития социального познания в фило-антропо- и онтогенезе, разработанных этими учеными в опоре на положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Особое внимание уделяется положению о диалогической природе человеческого мышления как основы развития социального познания в онтогенезе. Рассмотрены механизмы зарождения диалогического мышления из эгоцентрической речи, описанные в оригинальной модели становления социального познания в онтогенезе Ch. Fernyhough. Анализируются положения и понятия культурно-исторической концепции и ведущихся на ее основе разработок отечественных авторов, обладающие эвристическим потенциалом для дальнейшего становления парадигмы социального познания.

Ключевые слова: культурно-историческая теория развития психики, социальное познание (social cognition), социальное понимание (social understanding), ментализация, теория психического (Theory of mind), диалогическое мышление, модель диалогического мышления (dialogical thinking model), интериоризация, эгоцентрическая речь, интенциональный субъект (intentional agent), ментальный субъект (mental agent), социальная мотивация, социальная ангедония, кооперативная коммуникация, высшие и натуральные психические функции, теория привязанности, эмоциональный диалог, психические новообразования, рефлексия, субъектная позиция, партнерское сотрудничество.

Для человека понимание ментальных состояний —
То же самое, что эхолокация для летучей мыши.

Дан Спербер

(конференция по дарвинизму и гуманитарным наукам, июнь 1993)

Новый методологический кризис в психологии и психиатрии: в чем выход?

Проблемы и трудности в исследованиях социального познания во многом определяются общим мето-

дологическим кризисом в психологии и психиатрии. Наука XXI века, вооруженная новыми техническими средствами исследования головного мозга, не выдержала очередного искушения надеждой обнаружить секреты психики в ее биологическом субстрате.

Для цитаты:

Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 25–43. doi: 10.17759/chp.2015110304

* Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии, и.о. декана факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: psylab2006@yandex.ru

Биологический редукционизм поистине захлестнул современную психологию и психиатрию, превратившись в методологическую основу бурно развивающихся нейронаук, готовых поглотить основные финансовые вложения, а вместе с ними и все иначе ориентированные исследования.

Изучение текущей информации о наиболее масштабном современном проекте Национального института психического здоровья (NIMH) США, направленном на поиск оснований для новой классификации психических расстройств и получившим известность под аббревиатурой RDoC (Research Domain Criteria — критерии исследовательских доменов) свидетельствует о том, что центральная задача этого щедро финансируемого проекта — найти биологические корреляты в виде различных нейроцепей для самых сложных психических процессов, таких как рефлексия, ментализация, метакогниция (<http://www.nimh.nih.gov/research-priorities/rdoc/development-and-definitions-of-the-rdoc-do-mains-and-constructs.shtml>).

В проекте RDoS предполагается, что интегральные свойства психики определяются состоянием нейронных сетей. Однако существует немало данных в пользу других оснований человеческой психики, которые задаются культурно-исторической парадигмой. Согласно культурно-исторической теории происхождения психики Л.С. Выготского, натуральные психические функции присущи и животным, и человеку, а высшие — только человеку и формируются они в онтогенезе в процессе освоения ребенком культурного опыта. В основе высших психических функций, включая мышление, память, внимание, эмоциональные и волевые процессы, лежит система средств их регуляции, которые даны человеку не от природы, а заложены в культуре и являются предметом овладения в течении онтогенеза. Этот процесс овладения может нарушаться как по причинам биологического характера, так и в результате неблагоприятных средовых факторов, но он в корне отличается от процесса развития психики в животном мире, к аналогии с которым все время прибегают современные сторонники активного внедрения биомедицинской модели в научные исследования.

Справедливости ради надо сказать, что критика такой ориентации управления современной наукой также носит масштабный характер. Одна из последних дискуссий развернулась на страницах журнала Всемирной психиатрической ассоциации в 2014 г. в связи с публикацией статьи эксперта NIMH Брюса Катберта, раскрывающей направленность и основания проекта RDoC. В частности, в ней отмечается: «Сравнительные исследования косвенным образом ослабили точку зрения об исключительности человеческого вида, которая заключалась в обособленности психики и головного мозга, а также продемонстрировали данные о сохранности генов, нейротрансмиттеров и поведенческих функций на протяжении эволюции, которые имеются не только у грызунов и приматов, но и среди таких лабораторных животных, как дрозофилы и данио» [49, р. 31].

Общность с данио и дрозофилами сама по себе не связана ни с чем негативным или оскорбительным для человека, но насколько полезен такой подход для понимания специфики человеческой психологии и психической патологии? Сомнения по этому поводу выразили многие известные эксперты — участники дискуссии, некоторые высказывания которых приведены ниже [28].

Так, американский эксперт Джером Вейкфилд особо подчеркивает фактическое вынесение за скобки проблемы сознания человека в анализируемом проекте: «Недостаточное внимание уделяется центральной роли смысла и опыта субъективного сознания. Даже если исследования показывают, что человеческая исключительность является ошибкой, система смыслов по-прежнему является сложным и уникальным понятием. Тем не менее, в RDoC умаляется значение смысла, субъективного опыта и психической репрезентации. Нет конечно, в RDoC присутствует когнитивный домен, однако с учетом того, что больший упор делается на нейрональных цепях, это скорее ширма» [81]. Автор указывает также на невозможность установления прямой связи между работой нейронных цепей и системой смыслов, роль которой в психическом здоровье получила веские доказательства.

Другой известный американский психиатр Михаил Филлипс уже в заглавии своей статьи выражает сомнение, что американская психиатрия в будущем сохранит за собой лидирующие позиции при той стратегии исследований, которая диктуется проектом RDoC: «Несмотря на то, что инициатива RDoC интеллектуально привлекательна для нейробиологов, она не совпадает с существующей глобальной траекторией развития психиатрии... инициатива RDoC — это попытка разработать диагностическую систему с минимально возможным участием специалистов, не относящихся к нейробиологии. Предполагается, что экономические реалии, социальные факторы и культуральные предпочтения подождут, пока нейробиологи не обнаружат истину, а затем все остальные подстроятся под эту истину» [67].

Ален Фрэнсис — руководитель проекта по созданию классификации DSM-IV и один из самых видных мировых экспертов в области классификации психических расстройств — соглашается с важностью продолжения нейробиологических исследований и необходимостью проекта, подобного RDoS, но указывает на неадекватное преувеличение его значимости как источника революционных изменений в подходе к психической патологии. Он подчеркивает, что уже не первое десятилетие ведутся дорогостоящие и углубленные исследования биологических основ психической патологии, которые пока дали очень немного для понимания природы и еще меньше для практики лечения различных расстройств: «Институт NIMH занимал лидирующую позицию в поддержке охватившего весь мир энтузиазма, связанного с нейронауками, назвав 1990-е гг. десятилетием головного мозга, и прилагал немалые усилия к

внедрению биологических программ в ранее сбалансированные исследования, фундаментальные науки, терапию и систему здравоохранения в целом. По сути же, из института психического здоровья NIMH превратился в институт головного мозга. В результате его стараниями проведены великолепные исследования, однако никакой практической помощи пациентам из этого не последовало...» [59].

После общей характеристики кризиса в науках о психическом здоровье, обратимся к главной теме статьи. Она сфокусирована на парадигме социального познания, которая ворвалась в современную психологическую науку на гребне когнитивной парадигмы, а ее расцвет совпал с ошеломляющими успехами техник нейровизуализации. Не удивительно, что новая парадигма породила лавину исследований, направленных на поиски так называемого социального мозга [45; 46]. Изложению и критике модели социального мозга посвящена состоящая из двух частей статья, опубликованная в журнале «Культурно-историческая психология» [21; 22], поэтому здесь нет необходимости подробно останавливаться на этой модели.

Однако в упомянутой статье двух авторов лишь коротко обозначена возможная альтернатива гипотезе социального мозга — высказана идея об эвристичности культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского для дальнейшей разработки проблемы социального познания¹. Между тем растет число работ западных исследователей социального познания, активно цитирующих Л.С. Выготского и подчеркивающих основополагающую роль его идей для преодоления кризиса парадигмы социального познания, центрированной на методологии биологических наук. Эти работы появились в последние десятилетия на фоне методологических тупиков и тотального эмпиризма большинства современных исследований социального познания. Таким образом, более восьмидесяти лет спустя после выхода работы, посвященной смыслу кризиса в психологии первой половины прошлого столетия [6], Л.С. Выготский снова оказывается на переднем фронте научных дискуссий, а его идеи дают надежду на выход из очередного кризиса нашей науки, связанного с новыми попытками свести психическое к биологии и нивелировать качественные различия между животным и человеком.

А.В. Лурия был уверен, что идеи Л.С. Выготского значительно опережают современную ему психологию. Анализируя источники кризиса в психологии начала XX в., Л.С. Выготский усматривал его в разрыве между описательной и объяснительной психологией, который отражал методологический разрыв в возможностях изучения сложных и элементарных психических процессов: «Пропасть между физиологическими объяснениями элементарных актов и менталистическими описаниями сложных психичес-

ких процессов будет сохраняться до тех пор, пока мы не сможем понять, каким образом естественные процессы, как, например, физическое созревание и сенсорные механизмы, взаимодействуют с процессами, определяемыми культурой; именно это взаимодействие и создает психическую деятельность взрослого человека. Нам нужно выйти за пределы организма, чтобы обнаружить источники специфически человеческих форм психологической деятельности» [19].

Л.С. Выготский уделял большое внимание проблеме мозговых основ высших психических функций. В последние годы своей недолгой жизни он изучал медицину, ему принадлежат ключевые идеи, оттолкнувшись от которых А.Р. Лурия заложил основы нейропсихологии. При этом Л.С. Выготский, а вслед за ним и А.Р. Лурия, указывали, что базовые для высших психических процессов функциональные системы мозга формируются прижизненно и огромную роль в их формировании играет язык и другие орудия или инструменты цивилизации [8; 19]. Эти системы не локализованы в определенных частях мозга, а обеспечиваются сложной системой связей между разными блоками. Характерно, что в процессе разработки гипотезы социального мозга открываются все новые и новые отделы и связи, включенные в такой сложнейший процесс, как социальное познание, что опровергает гипотезу социального мозга как имеющего четкую нейро-анатомическую локализацию [21; 22].

Л.С. Выготский ставил вопрос о специфике человеческой психики, усматривая ее, прежде всего, в культурном происхождении и особом орудийном строении [8]. Повторим одно из наиболее часто цитируемых высказываний, характеризующих генеральную идею Л.С. Выготского: «Чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснение в общественных отношениях этого организма со средой. Он любил повторять: те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадает в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов» [18].

Необходимость перехода в исследованиях социального познания от *интрапсихологической парадигмы* (в основе которой лежит представление о социальных когнициях как возникающих в результате созревания определенного генетически запрограммированного мозгового субстрата) к *интерпсихологической* зафиксирована в фундаментальной монографии 2008 года издания, редакторы которой являются видными экспертами в вопросах социального познания [72; 73]. Однако ссылок на работы Выготского, напрашивающихся в таком контексте, в ней не содержится. Тем не менее, запрос на новую методо-

¹ Эта идея разрабатывалась нами в ряде других работ, посвященных нарушениям социального познания при психической патологии с особым акцентом на роль социальной мотивации и рефлексии (Холмогорова, 2014 б; Холмогорова, Минакова, 2014; Рычкова, Холмогорова, 2013).

логию уже четко сформулирован. И к этому времени есть уже немало западных исследователей социального познания, которые в поисках методологических ориентиров открыли для себя Л.С. Выготского. Отечественными исследователями проведен фундаментальный анализ зарубежных исследований социального познания [24], однако цель данного обзора — фокусировка на работах тех зарубежных авторов, которые осознанно работают в культурно-исторической традиции.

В 2008—2009 гг. появляются два фундаментальных труда, сфокусированных на проблеме социального познания — книга американского психолога, директора Института эволюционной антропологии Макса Планка Майкла Томаселло «Истоки человеческого общения» (переведена на русский язык в 2011 г. — Томаселло, 2011) и методологический трактат британского психолога, профессора Даремского университета Чарльза Фернихоу «О теории психического с позиций Выготского: опосредствование, диалог и становление социального понимания» [54]. Прежде всего стоит сказать, что оба автора неохотно прибегают к термину социальное познание (*social cognition*), что естественно для последователей культурно-исторической теории развития психики. Неудачность этого термина заключается в том, что критерием выделения в особый вид психических процессов социальных когниций или социального познания служит социальная природа объектов, на которые это познание направлено; иначе говоря, речь идет о восприятии людьми других людей и различных социальных ситуаций. Между тем, согласно Л.С. Выготскому, все познание человека, все его когниции имеют социальную природу, поэтому трудно не согласиться с авторами, что лучше использовать термины, более точно описывающие изучаемый в парадигме социального познания процесс. М. Томаселло пишет о механизмах зарождения специфически человеческих форм коммуникации в процессе эволюции, лишь упоминая термин социальные когниции (*social cognition*) или социокогнитивные процессы, а Ч. Фернихоу пользуется термином социальное понимание (*social understanding*), который считает более точным для описания процессов, связанных с расшифровкой (*mind reading*) ментальных состояний.

В свете задач данной статьи особенно важно отметить уверенные заявления обоих авторов, что именно идеи Л.С. Выготского позволили им в корне по-новому взглянуть на специфику человеческой коммуникации и понимания людьми друг друга, т.е. с принципиально иных позиций подойти к активно дискутируемым в современной психологии проблемам, кристаллизованным в таких терминах, как ментализация (*mentalization*), теория психического (ТоМ), расшифровка психических состояний (*mind reading*).

Таким образом, положения культурно-исторической теории развития помогают современной науке наметить пути выхода из описанного выше кризиса.

В данной статье мы попытаемся дать ответ на несколько вопросов, связанных с перспективами исследования социального познания с позиций концепции Л.С. Выготского, которые и задают ее структуру. Перейдем к первому из них.

Как возникла новая волна интереса к идеям Выготского в рамках исследования процессов социального познания в зарубежной психологии?

Вопреки уже более четверти века продолжающимся стараниям многих исследователей отыскать нейрораномический субстрат, лежащий в основе некой универсальной социально-когнитивной способности к пониманию психических состояний других людей [60; 80], никаких очевидных доказательств этого субстрата так и не обнаружено [21; 22]. Кроме того, современные исследования социального познания позволяют говорить лишь о слабом влиянии генетического фактора, в то время как влияние социального окружения подтверждается во многих исследованиях. Приведем некоторые данные.

Предпринимались попытки сравнить сиблингов детей, страдающих аутизмом (психическая патология, которая во многом способствовала скачку интереса к проблеме социального познания в 1980-е гг. [40]), с сиблингами детей с нормативным развитием, причем обе группы сиблингов были уравнены по полу, возрасту и вербальному развитию. В одном из таких исследований, в котором приняли участие две группы (27 сиблингов больных детей и 27 сиблингов здоровых), было выявлено нарушение способности распознавать психическое состояние по рисункам глаз с определенным выражением (методика «Mind reading in the eyes») [41] у сиблингов из первой группы, что вроде бы, свидетельствовало о вкладе генетических факторов в нарушения социального познания [51]. Однако прямо противоположные результаты были получены в другом исследовании, где применялась та же методика и были обследованы две такие же группы — по 24 здоровых и больных сиблинга в каждой, но на этот раз никаких различий между ними не было обнаружено [70].

Были также проведены исследования монозиготных и дизиготных близнецов, методология которых была направлена на то, чтобы выявить различия в способности к ментализации у близнецов с одинаковой (монозиготные) и разной (дизиготные) наследственностью. В первом исследовании была взята выборка из 119 близнецовых пар в возрасте 42 месяца и данные показали более высокие корреляции показателей у монозиготных пар, что свидетельствовало в пользу роли генетического фактора [61]. Однако в наиболее методологически корректном исследовании, проведенном на выборке из 1000 близнецов в возрасте 60 месяцев значения корреляций у моно- и дизиготных близнецов были абсолютно идентичны, что полностью опровергло генетическую гипотезу

[62]. Эти данные можно интерпретировать как возрастание роли средовых факторов по мере развития, но возможно и то, что возрастание выборки позволило скорректировать возможные ошибки при анализе данных первой, которая была почти в 10 раз меньше.

Таким образом, в проведенных, правда, пока немногочисленных исследованиях **вклад генетических факторов в развитие социального познания не был подтвержден**. Более согласованными и обширными являются данные относительно роли факторов среды и социального окружения в уровне развития социального познания у детей, на которых мы коротко остановимся ниже.

Ч. Фернихоу называет еще одну причину повышенного интереса к идеям Л.С. Выготского, имеющую чисто методологический характер. Главным вопросом в философских и методологических спорах вокруг процессов социального познания является вопрос, имеющий картезианское происхождение: как один познающий субъект может обрести способность понимать другого познающего субъекта, в то время как психическое состояние невозможно объективно наблюдать, а любое познание, согласно Декарту, возможно только на основе существующих у человека перцептивных систем. Однако Л.С. Выготский преодолевает парадокс декартовой концепции, полагая психическое в качестве особой формы активности, которая может существовать за пределами тела и его перцептивных систем и осуществлять взаимодействие с такими же другими активными психическими системами. Ч. Фернихоу не упоминает о том, что за это представление в 1930-е гг. Л.С. Выготский был обвинен в идеализме, отходе от позиций материализма и подвергнут сокрушительной критике в стране победившего марксизма. Теория деятельности А.Н. Леонтьева позволила вывести культурно-историческую парадигму Л.С. Выготского из-под запрета после соответствующей коррекции — был выдвинут тезис о совместной деятельности ребенка со взрослым [17]. Помимо взаимодействия в идеальном плане появляется совместный предмет деятельности, то, что в модели Фернихоу называется триадическими отношениями — взрослый—ребенок—объект реальности, на который направлено совместное внимание (shared attention) и совместная деятельность (sharing).

В результате такого выхода из методологического тупика возникает концепция базовой интерактивности человеческой психики и человеческого мышления, существующего изначально в экстерииоризованных формах взаимодействия между людьми и лишь позднее, в результате интериоризации, приобретающего характер внутреннего процесса, сохраняющего, однако, свою диалогическую природу. Как будет видно в дальнейшем, именно эти идеи Л.С. Выготского были замечены рядом современных исследователей социального познания как путеводные маяки в море методологических и эмпирических противоречий.

Помимо этого, возрастающие свидетельства о важной роли языка в развитии процессов социально-

го познания [39] заставляют искать наиболее полезные теоретические идеи для понимания механизмов этого влияния. Такие идеи также содержит культурно-историческая теория Л.С. Выготского, рассматривающая развитие высших психических функций как системный процесс, в котором все функции опосредствованы и тесно взаимосвязаны.

Один из наиболее известных западных последователей Л.С. Выготского Дж. Вертч подчеркивал три основополагающие идеи в его теории происхождения и строения высших психических функций (ВПФ) — необходимость изучения ВПФ в процессе развития (генетический метод), их интерактивную природу и, наконец, их опосредованный характер [82]. Согласно Дж. Вертчу, «...возникновение способности к саморегуляции в онтогенезе — центральная тема работ Выготского и его последователей. ... его идеи о саморегуляции могут быть правильно поняты только, если мы проводим генетический анализ, восходящий к истокам саморегуляции» [83]. И далее ученый с сожалением констатирует недооценку центральной, прорывной идеи Выготского: «... исследователи уделяли очень мало внимания его идее о переходе интерпсихического функционирования в интрапсихическое» [83]. Как будет показано ниже, этот упрек никак нельзя отнести к работам двух анализируемых авторов, особенно к модели развития социального познания в онтогенезе Ч. Фернихоу, который положил в основу своей модели механизм интериоризации внешнего диалога со взрослым во внутренний. Кроме того, оба рассматриваемые нами автора в своем анализе опираются на генетический метод — метод наблюдения и экспериментирования при решении задач на социальное понимание у высших приматов и у детей в разных возрастах.

Мы вкратце описали причины, которые побудили исследователей социального познания обратиться к культурно-исторической теории развития психики. Остановимся на тех идеях Л.С. Выготского, которые зарубежные авторы выделяют в качестве методологически определяющих для их подхода к проблеме развития социального познания в фило- антропо- и онтогенезе.

Какие идеи Выготского обладают наибольшей объяснительной силой для преодоления разрывов и противоречий в современных теориях развития социального познания в фило- антропо- и онтогенезе?

Логично начать со взглядов на развитие способности к пониманию других людей в процессе фило- и антропогенеза, т.е. со взглядов эволюционных антропологов, среди которых М. Томаселло представляет для нас особый интерес в силу его уже упомянутой выше приверженности идеям Л.С. Выготского. В предисловии к русскому изданию своей книги М. Томаселло отмечает: «Практически с самого начала моя работа происходила в контексте теории Вы-

готского о познавательном и культурном развитии человека. Я заимствовал у Выготского основополагающую гипотезу о том, что большинство уникальных аспектов «высшего познания» или даже все они тем или иным способом происходят из социального взаимодействия и его интериоризации индивидами. Выготский четко показал, что языку отводится центральная роль в этом процессе, поскольку коммуникативный обмен представляет собой особую форму социального взаимодействия» [79].

Для ответа на главный вопрос книги — вопрос о происхождении специфически человеческой коммуникации — М. Томаселло привлекает обширный концептуальный аппарат. В контексте проблемы социального познания представляют особую важность следующие понятия: 1) *intentional subject* — интенциональный субъект, т.е. активный субъект, имеющий определенные намерения; 2) *shared intentionality* — совместная интенциональность или направленность; 3) *cooperation* — кооперация, сотрудничество; 4) *cooperative communication* — кооперативная коммуникация; 5) *social motivation* — социальная мотивация, т.е. направленность на другого человека и сотрудничество с ним.

Согласно взглядам М. Томаселло, филогенетические корни понимания Другого восходят к человекообразным обезьянам, эксперименты с которыми указывают на их способность воспринимать другого как активного субъекта, обладающего собственными намерениями (*intentional subject*). Способность к такому первичному, наиболее примитивному социальному пониманию возникает у человеческого ребенка в возрасте от 9 месяцев до полутора лет. Эту линию, общую с приматами, М. Томаселло относит **к натуральной линии развития высших психических функций, по Л.С. Выготскому** [79]. Согласно М. Томаселло, развитие **высших форм социального познания**, т.е. разрыв в способностях к социальному пониманию между человеком и шимпанзе, возникает еще до овладения ребенком языком, на основе языка жестов с появлением способности к совместной направленности и совместному вниманию, что становится основой довербального диалога и совместной деятельности ребенка со взрослым. Он также ссылается на известные исследования, доказывающие неспособность к истинно совместной деятельности на основе общей цели у шимпанзе [48].

Особую роль в происхождении собственно человеческой коммуникации Томаселло отводит **кооперативной коммуникации**, под которой имеет в виду «бескорыстную» коммуникацию, т.е. не имеющую очевидной прагматической ценности для данного индивида. Согласно его гипотезе, именно способность к такой кооперации способствовала выживанию и стремительному прогрессу вида *homo sapiens* в процессе эволюции. Будучи эволюционным антропологом, М. Томаселло конечно же ищет обоснования закреплению такого рода способности в процессе эволюции этого вида и его явному преимуществу перед приматами и другими гоминидами. Поэтому

он задается следующими вопросами: «...мы должны объяснить, почему человек-реципиент с готовностью уступает просьбам коммуниканта о помощи и почему коммуникант с готовностью предоставляет помощь реципиенту, безвозмездно предоставляя информацию, которая пойдет тому на пользу. Почему особи, совершающие подобные альтруистические поступки, оставляют больше потомства?» [79].

Автор указывает, что в наши дни кооперативная коммуникация нередко используется в разного рода эгоистических, нечестных, соревновательных индивидуалистических целях, что позволяет сомневаться в том, что не эти контексты, а именно кооперативная коммуникация закладывалась в процессе антропогенеза как коммуникация человеческого типа, принципиально отличная от коммуникации высших приматов. Однако М. Томаселло подчеркивает, что кооперативная коммуникация выстраивалась исключительно внутри видов деятельности, направленных на сотрудничество, а, следовательно, выстроенных в соответствии с совместными целями, и только впоследствии другие виды деятельности, не предполагающие сотрудничества и направленные на достижение некооперативных целей, вобрали в себя кооперативную коммуникацию.

Не имея неопровержимых доказательств своей теории, М. Томаселло выражает уверенность, что его эволюционная гипотеза не является очередной мифологией, «...поскольку общая базовая структура совместных намерений, лежащая в основе как совместной деятельности, так и коммуникативной активности современного человека, несет на себе отчетливую печать их общего эволюционного происхождения.<...> Человеческие навыки речевой коммуникации надстраиваются над этим уже заложенным в ходе эволюции базисом кооперативной коммуникации, наделяя человека предельно гибкой, ничем не ограниченной и самой мощной формой коммуникации на планете» [79].

Предрасположенность человека к сотрудничеству как основа эволюции и прогресса вида дискутируется в философской и антропологической литературе [68]. В этой связи интересно также обратиться к статье «Родословная альтруизма» одного из известных российских генетиков В.П. Эфроимсона, опубликованной в журнале «Новый мир» в 1971 г., когда гонения на генетику в СССР уже ушли в историю [35]. В статье, написанной для широкой публики, приводятся многочисленные аргументы ученого в пользу существования генетической предрасположенности к альтруизму как результату естественного отбора в ходе антропогенеза. Не игнорируя многочисленные страшные страницы человеческой истории, автор настаивает на той же идее, что и М. Томаселло — на идее предрасположенности к кооперативной коммуникации как специфики человеческого вида: «Из этического наследия человека, из арсенала его наследственных норм реакции в каждую историческую эпоху реализуется далеко не все. Для пробуждения, реализации этих общечеловеческих эмоций, конечно, требуется

воспитание. <...> В разные исторические периоды реализуется не весь наследственный этический код, а лишь та его часть, которая соответствует социальным условиям эпохи. Некоторые элементы этического наследства временно перестают проявляться из-за прерыва в передаче необходимых традиций, другие, наоборот, усиливаются, гипертрофируются. Но подспудное существование наследственного кода этических эмоций трудно оспаривать» [35].

Автор выражает уверенность, что в последний миллион лет эволюции был создан какой-то наследственный механизм, предрасполагающий человека к этическим реакциям, альтруизму или тому, что Томаселло называет кооперативной коммуникацией. Конечно, речь идет лишь о предрасположенности к этическим реакциям, В.П. Эфроимсон ссылается здесь на высказывание другого крупного генетика Ф.Г. Добжанского, который допускал существование этических кодов, создаваемых эволюционным процессом, которые при некоторых условиях могут действовать вопреки интересам отдельных индивидов, но при этом быть полезными той группе, к которой эти индивиды принадлежат. В итоге Эфроимсон делает очень оптимистичный для человечества вывод: «Таким образом, закон естественного отбора, самый могущественный из законов живой природы, самый безжалостный и «аморальный» среди них, постоянно обрекавший на гибель подавляющее большинство рождавшихся живых существ, закон уничтожения слабых, больных, в определенных условиях — и именно в тех условиях, в которых создавалось человечество — породил и закрепил инстинкты и эмоции величайшей нравственной силы» [35].

Еще одно важное понятие, разрабатываемое М. Томаселло — это понятие *социальной мотивации* — направленности на другого человека и кооперацию с ним. Очевидно, что ее отсутствие или нарушение будет препятствовать развитию социального понимания, кооперативной коммуникации и социальной адаптации. Понятие социальной мотивации представляется нам особенно важным в контексте проблемы психической патологии; подробный анализ этой проблемы представлен в других статьях [23; 28; 29; 34].

Если М. Томаселло уделяет особое внимание происхождению способности к социальному пониманию в фило- и антропогенезе, то трактат Ч. Фернихоу полностью посвящен анализу учения Л.С. Выготского как основы для создания модели становления способности к социальному пониманию в онтогенезе, под которым он понимает совершенствование механизмов ориентировки человека в ментальных состояниях — как собственных, так и других людей. Наиболее близкими по смыслу к термину «социальное понимание» являются два широко употребляемых в литературе по социальному познанию термина: «теория психического», или ТоМ (theory of mind), а также «ментализация». Анализ этих понятий дан в ряде обзоров [28; 29; 30; 31; 33], поэтому здесь мы не останавливаемся на них подробно.

Как справедливо отмечает Ч. Фернихоу, сам Л.С. Выготский прямо не обращался к проблеме социального понимания и его становления в онтогенезе. Тем не менее, согласно Ч. Фернихоу, ***инновационная модель социального понимания, основанная на идеях Выготского содержит значительный потенциал для решения трех фундаментальных дискуссионных вопросов парадигмы социального познания***: 1) как развивается способность к пониманию ментальных состояний в онтогенезе; 2) в чем причина индивидуальных различий в способностях к социальному пониманию; 3) в чем причины нарушения процесса развития этих способностей.

М. Фернихоу называет *пять идей* Л.С. Выготского, которые имеют важное значение для дальнейшей разработки проблемы социального понимания: 1) *идея о развитии как интериоризации социальных взаимодействий*, которая может объяснить растущее число доказательств того, что способность детей к пониманию психических состояний других людей коренится не столько в наследственности, сколько в их опыте социальных взаимодействий; 2) *концепция зоны ближайшего развития*, которая может объяснить, почему сензитивность матери и других близких взрослых к актуальным и потенциальным возможностям ребенка способствует лучшему развитию социального понимания; 3) *идея наивного участия* в деятельности взрослых, которую ребенок пока не понимает, но с помощью взрослого начинает все лучше осваивать: так ребенок начинает употреблять слова, обозначающие психические состояния до того, как полностью понимает их смысл [65], т. е. речь идет о «хрупком первичном социальном понимании» [47]; 4) положение об определяющей роли *знакового опосредствования, особенно роли языка* для развития высших познавательных процессов проливает свет на свидетельств о важной роли языка в развитии процессов социального познания [39]; 5) наконец, *положение о роли конкретной культуры и освоении ее ребенком в процессе развития (enculturation)* побудила ряд авторов ссылаться на Выготского в связи с данными о разнице в моделях психического, создаваемых людьми в разных культурах [38, 65].

Ч. Фернихоу перечисляет тех западных исследователей социального понимания, которые опираются в своих работах на идеи Л.С. Выготского: К. Nelson, подчеркнувшая продуктивность идеи интериоризации для исследований развития социального познания в онтогенезе; G. Carpendale и C. Levis [47], попытавшиеся соединить идеи Пиаже и Выготского и подчеркнувшие важность эпистемологической триады, в которой взрослый и ребенок занимают разную позицию по отношению к объекту реальности, что побуждает ребенка соотносить эти позиции и различать собственное ментальное состояние и состояние другого; D. Symons [69], оттолкнувшийся от теории интериоризации Выготского для объяснения процесса овладения языком, описывающим ментальные состояния.

Согласно Ч. Фернихоу в основу его модели социального понимания положены две ключевые идеи,

выдвинутые Л.С. Выготским еще в первой половине прошлого столетия: 1) идея о важности знакового опосредствования для психического функционирования; 2) идея диалогической природы высших психических функций.

Начнем со второй идеи, *идеи диалогичности мышления*, которую Ч. Фернхоу развивает и оформляет в модель с таким же названием — *dialogical thinking (DT) model*. Этой модели посвящена большая часть трактата, поэтому остановимся на ней подробнее. Анализируя широко известный спор между Пиаже и Выготским, а также их последователями о функции эгоцентрической речи, Ч. Фернхоу приводит многочисленные эмпирические свидетельства в пользу позиции Л.С. Выготского о регуляторной функции этой формы речи и ее транзитного характера на пути ко внутренней речи. Он также привлекает бахтиновскую теорию диалогичности мышления [2] как важное развитие теоретических разработок Л.С. Выготского. Приложение этих разработок к проблеме социального понимания приводит Ч. Фернхоу к формулировке центрального положения его модели развития социального понимания, которая позволяет объяснить целый ряд феноменов онтогенеза, хотя, как признает сам автор, требует дальнейшей эмпирической проверки.

Описывая механизмы развития социального понимания, Ч. Фернхоу опирается на три этапа развития социального понимания, выделенные М. Томаселло: 1) восприятие другого как интенционального, т. е. имеющего определенную направленность и намерения, субъекта (*intentional subject*) — возраст от 9 месяцев до полутора лет; 2) восприятие другого как ментального субъекта (*mental subject*), т. е. обладающего своим собственным психическим состоянием, отличным от моего — возраст около двух лет; 3) восприятие другого как рефлексивного субъекта (*reflexive subject*), т. е. способного иметь представление о собственном психическом состоянии — возраст около четырех лет. Сам М. Томаселло подробно описывает предпосылки возникновения первого этапа как в фило-, так и в онтогенезе, но не дает ответа на вопрос, как, на основе каких механизмов становится возможным переход от первого этапа, доступного и высшим приматам, ко второму, связанному с возникновением уже специфически человеческой способности к пониманию ментальных состояний других людей.

И тут обе ключевые идеи Л.С. Выготского — о диалогичности мышления и о его знаковом опосредствовании — используются Ч. Фернхоу для трактовки особой роли эгоцентрической речи — центрального феномена этого периода. Овладение языком Выготский рассматривает как огромный скачок в развитии когнитивных функций, которые приобретают опосредованный характер. Согласно гипотезе Ч. Фернхоу, в период перехода ко второму этапу (т. е. в возрасте около двух лет) у ребенка появляется эгоцентрическая речь, которая играет не только

функцию регуляции его собственного поведения в виде самоинструирования, но и представляет собой экстериоризованный диалог со взрослым, в котором могут быть представлены разные позиции в отношении того или иного объекта реальности, что принципиально важно для зарождения способности воспринимать другого как отдельного ментального субъекта со своим видением реальности. Нередко дети в этом возрасте говорят вслух сами с собой, меняя позицию: «мышка хочет молока — нет, мышка не хочет молока, не надо лить; я пойду одна — нет, одной нельзя». Дж. Верч и С. Стоун показали в своих экспериментах, как ребенок, который решает какую-то задачу совместно и в диалоге с матерью, позднее при самостоятельном решении повторяет этот диалог сам в эгоцентрической речи, регулируя процесс собственного решения [84]².

Согласно Ч. Фернхоу, такого рода диалог даже важнее для способности понимать психическое состояние другого человека как отличное от собственного, чем овладение ребенком словарем для описания психологических состояний, как считают некоторые авторы [47]. Интериоризация этого диалога, согласно Ч. Фернхоу, и есть основа диалогического мышления, которое, в свою очередь, является основой способности вставать на другую точку зрения, видеть реальность с разных позиций, т. е. способности к социальному пониманию (или, в другой терминологии, к ментализации, к созданию теории психического состояния другого человека).

Диалогическая модель развития социального понимания, разработанная Ч. Фернхоу на основе культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского, отличается от позиции последователей Пиаже, отрицающих особую опосредствующую роль языка и знаковых систем в социальном понимании. Анализируя эти отличия, Ч. Фернхоу указывает, что язык рассматривается в этой традиции как возможность говорить о психологическом мире [47] или же как источник информации о социальном мире, но не в функции опосредствования мышления и поведения. Это приводит к игнорированию важнейшей роли появления языка в формировании внутреннего диалога как предполагаемой основы социального понимания.

Языковое опосредствование мышления и поведения начинается, согласно Л.С. Выготскому, с эгоцентрической речи ребенка. Этот же принцип Ч. Фернхоу распространяет на скачок в развитии социального понимания от стадии восприятия другого как интенционального субъекта к стадии восприятия другого как ментального субъекта, обладающего независимой позицией и своим взглядом на мир. Для подтверждения своей гипотезы Ч. Фернхоу, следуя генетическому методу, проводит специальное исследование. Он предположил, что если гипотеза о важности эгоцентрической речи верна, то успешность решения задач на социальное понимание у детей будет прямо

² Этот же факт подтверждают также многочисленные исследования российских специалистов, обзор которых не входит в задачи данной статьи.

связана с представленностью эгоцентрической речи на возрастном пике ее развития. В период же ее угасания, когда излишняя представленность эгоцентрической речи свидетельствует о задержке ее интериоризации во внутренний диалог, эта связь будет обратной, а именно, чем больше выражена эгоцентрическая речь, тем хуже будут решаться детьми задачи на социальное понимание. Срезовое исследование трех групп детей разного возраста с представлением соответствующих возрасту задач на социальное понимание полностью подтвердило эту гипотезу [55].

Свою модель автор разрабатывает с целью объяснения механизмов возникновения социального понимания в онтогенезе и взаимосвязи между его развитием (в том числе атипичным) и характером социального окружения. Особый вызов для современных исследователей автор видит в необходимости дальнейшего изучения когнитивных процессов, лежащих в основе интериоризации внешнего диалога со взрослым во внутренний диалог, а также в продолжении сбора широкого спектра доказательств роли типичного и нетипичного социального опыта в развитии социального познания.

Первые исследования влияния факторов социальной среды на успешность развития социального понимания у детей проводились в начале 1990-х гг. и зафиксировали целый ряд прямых корреляционных связей, которые указывают на важную роль семейных факторов. Среди них: семейные коммуникации, касающиеся эмоций и психических состояний [52]; число старших сиблингов [66]; материнская способность к осознанию и рефлексии эмоциональных состояний [63; 56]; материнская способность к ментализации, или построению внутренних психических репрезентаций причин собственного поведения и поведения других людей [71]; тип привязанности [58] и социально-экономический статус семьи. Интересные факты были обнаружены в лонгитюдных исследованиях в связи выявлением периодов действительности разных семейных факторов. Meins с коллегами [64] показала что фактор материнской способности к ментализации и диалогу с ребенком именно на ранних стадиях развития оказывает фасилитирующее влияние на дальнейшее развитие социального понимания, в то время как в ряде теорий ожидалось, что более важным окажется фактор обсуждения с ребенком психологических состояний и внутреннего мира на более поздних стадиях развития. Важной задачей является исследование такого фактора, как употребление лексики, описывающей ментальные состояния в диалоге ребенка и матери. Согласно Ч. Фернихоу, использование такой лексики в эгоцентрической речи ребенка менее важно для становления способности к социальному пониманию, чем степень диалогичности эгоцентрической речи, т. е. представленность в ней разных позиций по отношению к объекту. Однако доказательство этой гипотезы требует дальнейших генетических исследований с использованием лонгитюдного дизайна. Наибольшее влияние на развитие социального познания оказывают семей-

ные коммуникации с родителями и сиблингами [47]. Видимо, этот первый опыт во многом переносится потом на других людей.

Ч. Фернихоу ставит ряд важных вопросов для дальнейших исследований развития социального понимания в онтогенезе: 1) какие социальные интеракции наиболее важны для развития социального понимания; 2) как они соотносятся с другими факторами, которые играют роль в этом развитии; 3) какие именно особенности поведения близких взрослых способствуют интериоризации диалога через эгоцентрическую речь и по какие механизмы; 4) на каких этапах развития эти влияния имеют наибольший эффект.

Линия Л.С. Выготского и линия Дж. Боулби — возможна ли интеграция этих двух фундаментальных теорий развития?

Освещение этого вопроса требует отдельной статьи, так как именно работы Дж. Боулби служат основной опорой для важнейшего направления в исследовании социальных когниций. Известным представителем этого направления является Питер Фонаги — один из наиболее крупных современных представителей британской психодинамической традиции [56; 58]. П. Фонаги посвятил многочисленные труды проблеме пограничного расстройства личности (ПРЛ), центральной характеристикой которого является нарушение межличностных отношений. В процессе поиска механизмов этого центрального нарушения П. Фонаги обращается вначале к теории привязанности Дж. Боулби, а затем к понятию ментализации, т. е. к процессам, которые Ч. Фернихоу называет социальным пониманием. Многочисленные исследования доказывают глубокие нарушения способности к ментализации — пониманию психологических состояний других людей — при ПЛР, а разработанная им совместно с Энтони Бейтманом терапия пограничного расстройства, основанная на развитии способности к ментализации, доказала свою эффективность [42]. В данной статье у нас нет возможности подробно остановиться на последних разработках П. Фонаги, посвященных проблеме социального познания и его нарушений. Укажем только, что он подчеркивал необходимость интерперсонального подхода к этой проблеме, не в последнюю очередь отталкиваясь от трудов Дж. Боулби.

Основимся на некоторых положениях концепции Дж. Боулби, которые, на наш взгляд, имеют принципиальное значение для дальнейшей разработки концепции развития способности к социальному познанию в онтогенезе [3; 4].

Дж. Боулби, так же, как и М. Томаселло, фиксирует определенную преемственность эволюционно сложившихся адаптивных механизмов у животных и человека и постулирует врожденный характер потребности в привязанности, как у высших животных, так и у человека. Г.В. Бурменская указывает на то, что это положение вступает в определенное противо-

речие с культурно-историческим подходом к развитию психики, принятым в отечественной психологии [5]. Однако наличие натуральных, природных психических функций никогда не отрицалось Л.С. Выготским. Не рассматривая ребенка как «*tabula rasa*», он пишет об их преобразовании в процессе развития и превращении в высшие психические функции. Аналогом этого различия в концепции Дж. Боулби являются глубинная и семантическая память. Если первая сохраняет опыт в довербальной форме, то вторая, возникающая у ребенка после овладения речью, хранит информацию в вербальной форме. Однако очевидно, что первая оказывает существенное влияние на характер переработки информации и сознательные процессы.

Е.О. Смирнова [25] считает, что *обращение теории привязанности к эмоциональным взаимоотношениям ребенка и взрослого на ранних этапах онтогенеза способствует пониманию сущности и происхождения диалогизма сознания и самосознания ребенка*. Она также отмечает ее важность для разработки проблемы невербального «языка» внутреннего глубинного слоя сознания, элементы которого Л.С. Выготский называл «знаками без значения», т. е. знаками без конкретного семантического содержания, но обращенными к другому и диалогичными по своей природе, а значит, обеспечивающие возможность и необходимость функции «означивания».

Хотя в отечественной психологии разработано моделирующее представление о развитии как совершающемся в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком, значение эмоциональной связи между ребенком и взрослым мало исследовалось в отечественной традиции, в том числе в связи с распространенной в советский период ценностью общественного воспитания. Как отмечает Е.О. Смирнова «...в нашей традиции обычно определяющий акцент делался на совместной деятельности ребенка и взрослого или на общении, понимаемом как деятельность, где взрослый рассматривается как фактор становления самосознания ребенка» [25]. Далее она указывает, что отношение взрослого в рамках концепции Дж. Боулби является не средством, а сущностью, содержанием самосознания ребенка: «В фокусе теории привязанности находится не содержание деятельности (общения), а «чистое» отношение взрослого к ребенку, которое интериоризуется и формирует детское самосознание. Я и Другой (взрослый) существуют в понятии «рабочая модель» в неразрывном единстве и не могут быть разделены, хотя бы условно, на две независимые части» [25].

В своих теоретических и эмпирических исследованиях личностных расстройств Е.Т. Соколова предпринимает попытку синтеза теории объектных отношений, культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и идей М.М. Бахтина о диалогической природе сознания и указывает на важную роль раннего опыта в формировании довербальных форм восприятия мира социальных отношений [26].

Важным для Дж. Боулби является представление о непрерывном развитии систем управления и неразрывной связи системы управления матери и ребенка. Помимо потребности в привязанности он постулирует врожденную потребность в исследовательской деятельности и рассматривает развитие в раннем возрасте как динамическое неразрывное единство систем управления следующими формами поведения: поведение привязанности у ребенка, исследовательское поведение у ребенка, поведение привязанности у матери, остальные виды активности у матери. Фактически мать и ребенок рассматриваются как единая система, которая продуцирует рабочую модель — основу для поведения с другими людьми и в дальнейшей жизни.

По мере развития первоначально слепое инстинктивное поведение преобразуется в более сложное, при котором средства достижения цели могут гибко меняться в зависимости от обстоятельств, рабочие модели приобретают все более целостный константный и дифференцированный характер. Способность к корректировке рабочих моделей — важнейшее условие психического здоровья. Дж. Боулби отводит важную роль сознательной корректировке, употребляя такие понятия, как рефлексия и метаорганизирующая деятельность.

Ранний опыт отношений с матерью и сформированное в раннем детстве отношение привязанности в значительной степени определяет дальнейшую жизнь, прежде всего характер отношений ребенка с другими людьми. И хотя Дж. Боулби по многим вопросам остро полемизирует с З. Фрейдом, в плане оценки важности роли раннего детства в психическом здоровье он разделяет его позицию. Этот принцип реализуется также в представлении об определенных чувствительных периодах для запуска врожденных систем регуляции разных форм поведения, прежде всего поведения привязанности и исследовательского поведения. Отсутствие адекватных условий для запуска этих систем, прежде всего надежного объекта привязанности, который находится в постоянном контакте с ребенком и чуток к его потребностям, приводит к нарушениям развития и различным психическим расстройствам.

Какие еще идеи и понятия Л.С. Выготского и его российских последователей требуют пристального внимания для дальнейшей разработки парадигмы социального познания?

На наш взгляд, многие проблемы и неясности в исследованиях социального познания позволяют разрешить положение Л.С. Выготского о натуральных и высших психических функциях и их происхождении [7; 8; 9; 10; 16]. И хотя, как было показано выше, на это понятие опирается в своих разработках М. Томаселло [79], на наш взгляд, его потенциал еще далеко не исчерпан. Согласно этому положению в процессе развития натуральных функций внимания, памяти,

мышления, носящих произвольный характер, не обладающих качествами опосредованности и осознанности, идет созревание определенных структур мозга и подготовка ко второму пути развития психики, определяющему скачок к высшим психическим функциям, — культурно-историческому. Если рассматривать процесс социального познания как имеющий такую же *двойственную природу*, то и возможные нарушения социального познания становятся более понятными.

1. Они могут быть следствием нарушений развития натуральных функций, связанных с патологией определенных связей в центральной нервной системе, которые могут носить как врожденный, так и приобретенный в результате биологических вредностей характер.

2. Они могут быть связаны с психической депривацией в первые годы жизни, когда, например, отсутствуют необходимые условия для развития натуральной функции СП, в виде дефицита стабильного позитивно окрашенного эмоционального диалога с близким взрослым.

Наконец, возможно и сочетание первого и второго факторов, блокирующих развитие здоровой, надежной привязанности, по Дж. Боулби, являющейся основой для *эмоционального диалога со взрослым; этот диалог, по нашей гипотезе, является натуральной функцией социального познания*, из которой рождается совместная интенциональность и внешний диалог, который затем интериоризуется и становится основой диалогического и даже полифонического мышления как основы понимания психических состояний других людей.

Итак, разные по природе дефекты в развитии натуральной функции СП препятствуют развитию его высших форм в виде рефлексивной, сознательной регуляции этих процессов на основе различных, заложенных не в мозге, а в культуре инструментов, которые транслируются ребенку в отношениях с другими людьми.

Свою теорию развития психики Л.С. Выготский называл то культурной, то инструментальной, то исторической. Эту тройственность А.Р. Лурия поясняет следующим образом «Каждый из этих терминов отражал различные черты предложенного им нового подхода в психологии. Каждый из них подчеркивал различные источники общего механизма, при помощи которого общество и его история создают структуру тех форм деятельности, которые отличают человека от животных» [18].

«*Инструментальный*» аспект определял опосредованное, орудийное строение высших форм психической деятельности. «*Культурный*» включал социально детерминируемые способы получения знаний и виды орудий, как физических, так и умственных. «*Исторический*» дополнял «культурный» идеей о том, что эти средства развиваются и изменяются в процессе истории и культурной эволюции человечества.

Таким образом, мы фиксируем еще одно важнейшее положение Л.С. Выготского, которое пока недо-

статочно оценено зарубежными исследователями социального познания — *положение об орудийном, или инструментальном характере человеческой психики*. Между тем, это положение является основой *педагогике «обходных путей»* (см. ниже), реабилитационных программ и любых других программ и психотерапевтических интервенций, направленных на преодоление дефицитов социального понимания как в норме, так и в патологии. Для высшей психической функции социального познания эти необходимые инструменты включают: богатый эмоциональный словарь, навыки улавливания своих мыслей и чувств, понимания их связи с конкретными ситуациями взаимодействия, навыки выживания и проверки гипотез относительно психического состояния и намерений другого человека и т. д.

Отсутствие этих внутренних средств или инструментов психики ведет к неспособности регулировать собственное психическое состояние и понимать внутреннюю жизнь других, а значит, к неизбежным конфликтам, социальной и эмоциональной дезадаптации, повышенному уровню стресса. Недоразвитие натуральной функции социального познания в виде отношений привязанности и эмоционального диалога тормозит развитие высших функций социального познания — такого важного новообразования, как диалогическая внутренняя речь, на основе которой надстраивается необходимый инструментарий для построения ментальных образов себя и другого. Дефицитность инструментария для регуляции как своего психического состояния, так и межличностных отношений может определяться разными факторами и быть выражена в разной степени при разных психических расстройствах, образуя соответствующие спектры или континуумы. Как формирование более надежной привязанности и способности к диалогу, так и передача культурного инструментария в виде знаний и навыков социального познания должны стать задачами педагогической и психотерапевтической работы.

Подобно тому, как глухота и слепота блокируют возможности обучения и усвоения ребенком культурного инструментария, у детей с аутизмом нарушаются базовые натуральные процессы социального познания в виде трудностей установления эмоционального контакта взрослого с ребенком, страдающим аутизмом, в основе которых могут лежать определенные дефекты нервной системы. Особое внимание Л.С. Выготского к подобным нарушениям развития было связано с поисками *обходных путей трансляции культурного опыта* там, где обычные пути оказываются перекрытыми или недоступными [8]. Подобно тому, как глухота и слепота у детей требуют поиска обходных путей, для освоения культурного инструментария, организующего их психические функции, освоение детьми с аутизмом культурных инструментов, организующих их социальное познание, также требует поиска обходных путей. Такие пути описаны на примере случаев преодоления даже самых тяжелых форм аутизма [36].

Еще одна принципиальная для исследований социального познания идея Л.С. Выготского касается **связи аффекта и интеллекта**. Б.В. Зейгарник любила цитировать слова Л.С. Выготского о том, что отрыв мышления от аффекта закрывает путь к пониманию мышления. Лишь в самые последние годы в потоке исследований социального познания появляются отдельные работы, в которых поднимается вопрос о значимости проблемы мотивации общения для понимания механизмов СП, среди них теория моделей отношений (relational models theory) А. Фиске [44]. Создается впечатление, что до последнего времени **проблема мотивации оставалась слепым пятном для специалистов, изучающих СП** [43]. И здесь необходимо упомянуть понятие социальной мотивации, введенное М. Томаселло, дальнейшая разработка которого представляется чрезвычайно важной. М. Томаселло упоминает о том, что для развития социального познания необходимо, чтобы ребенок получал удовольствие от общения, это также необходимое условие формирования надежной привязанности, по Дж. Боулби [4].

В российской клинической психологии, начиная с 1980 гг., под руководством Б.В. Зейгарник и Ю.Ф. Полякова активно исследовались процессы нарушения социального познания при психической патологии, которые в последнее десятилетие получили развитие в исследованиях влияния **социальной ангедонии** — отсутствия удовольствия от общения, которое приводит к избеганию контактов — на нарушения социального познания у больных шизофренией [23; 34]. Эти исследования позволяют выдвинуть следующую гипотезу: **социальное окружение влияет на создание социальной мотивации, ее актуализацию и развитие или подавление. Снижение социальной мотивации в виде направленности на другого человека приводит к нарушениям в социальном познании и понимании других людей**. В связи этим важно упомянуть еще одно важное понятие Л.С. Выготского — понятие **социальной ситуации развития**.

Кроме того, в свете рассмотренной выше модели Ч. Фернихоу и цитируемых им данных эмпирических исследований эвристичными являются **положение Выготского о революционном характере развития и понятие психических новообразований**, которые переводят психику на принципиально новый уровень развития, как это происходит с появлением способности к социальному пониманию другого как ментального субъекта или позже — как рефлексивного субъекта. По Ч. Фернихоу, постепенная интериоризация внешнего диалога во внутренний на этапе эгоцентрической речи приводит к перестройке всех когнитивных структур. Таким образом, именно появление диалогической внутренней речи можно считать важнейшим новообразованием этого периода. Наконец, **положение о сензитивных периодах развития для определенных высших психических функций** — важная основа для поиска тех условий и механизмов, которые ло-

жатся в основу дальнейшего прогресса в развитии той ли иной функции. В модели Ч. Фернихоу таким сензитивным периодом, когда закладываются основы способности к социальному пониманию, является этап эгоцентрической речи, а механизмом — ее диалогический характер. На этапе закладывания натуральной функции — опорной для более высоких форм социального познания — таким сензитивным периодом, видимо, является раннее детство, когда возникает эмоциональный диалог со взрослым, связанный с позитивным аффектом от такого общения как основы общей, совместной интенциональности и активности ребенка и взрослого.

Важным для дальнейшей разработки проблемы социального познания представляется разрабатываемое в Московской психологической школе **понятие рефлексии** [1; 14; 20; 21]. Одним из многообещающих подходов к проблеме развития, основанным на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, является **рефлексивно-деятельностный подход** (РДП), разрабатываемый В.К. Зарецким с соавторами при работе с детьми с трудностями в обучении [12; 13; 14]. Не имея возможности подробно останавливаться на основных положениях этого подхода, хочется отметить три из разрабатываемых его аспектами понятий, представляющих особый интерес в свете проблемы развития социального понимания. Понятие **субъектная позиция** [15] с трудом поддается переводу на английский язык, так как речь идет не просто о субъективном взгляде на реальность (perspective), а о деятельном, активном отношении к ней, т. е. выраженной интенциональности позиции — *position of agency*.

Второе понятие — это понятие **сотрудничества**, под которым понимается не просто кооперация (cooperation), но равноправное взаимодействие, при котором взрослый занимает не инструктирующую, а партнерскую позицию (*partners cooperation*), всячески поддерживая субъектную позицию ребенка и подключаясь только по его запросу, т. е. двигаясь в зоне его ближайшего развития.

Здесь интересно отметить, что, обсуждая проблему развития социального понимания в разных культурах, Ч. Фернихоу особо подчеркивает такую характеристику материнского диалога с ребенком, как степень его «инструктивности». Он предполагает, что инструктивность с явным доминированием позиции взрослого не способствует диалогичности эгоцентрической речи, а позднее, после ее интериоризации, и диалогичности мышления. Однако эта проблема некоторых культур, по его мнению, может быть компенсирована общением со старшими сиблингами и сверстниками. Таким образом, фундаментальное положение Выготского о роли культуры в контексте проблемы социального понимания выливается в специфику воспитательных воздействий и характера взаимодействия между близким взрослым и ребенком: партнерского, представляющего две позиции, или же инструктивного — с доминирующей позицией взрослого.

Третье, важное в контексте проблемы социального понимания понятие РДП — это понятие *рефлексии* (*reflection*), под которым понимаются не просто метакогниции, как это обычно бывает в работах зарубежных исследователей, а способность к пониманию и осознанию способов действия. Практика РДП, анализ многочисленных трудных случаев показывает, что формирование субъектной позиции у детей с трудностями в обучении на основе разработанных в рамках РДП технологий приводит к революционному прорыву по разным направлениям развития, включая контакты с другими людьми. Поддержка и стимулирование субъектной позиции ребенка в совместной деятельности со взрослым и развитие способности к рефлексии этой деятельности приводили к осознанию и рефлексии неверных способов действия, а также эмоциональных трудностей, постановке собственных целей, освоению адекватных способов действия, преодолению выученной беспомощности.

Еще одно важное положение Л.С. Выготского, на которое опирается РДП, выражается в емкой формуле: *один шаг в обучении — сто шагов в развитии*. Представители подхода обосновывают и демонстрируют на практике, что в процессе преодоления учебных трудностей могут решиться многие другие проблемы развития, при условии, что это преодоление направлено на развитие, а не на дрессуру в виде инструктажа делать по образцу. Так, развитие рефлексии и субъектной позиции в процессе сотрудничества со взрослым, по нашей гипотезе, неизбежно приводит к развитию диалогического мышления и компенсирует дефициты этой способности, так как в этом сотрудничестве всегда присутствуют две неза-

висимые и равноправные позиции — позиция ребенка и позиция взрослого.

В коммуникации со взрослым по поводу совместной деятельности по преодолению учебных трудностей, а также связанных с ними психологических состояний, ребенок начинает фиксировать разные позиции, причем первоначально — в диалоге со взрослым, потом — в процессе рассуждения вслух (важный компонент технологии РДП, основанный на включении громкой речи и связанный с теорией формирования умственных действий П.Я. Гальперина). Таким образом, закладывается важнейшая основа социального понимания, для которого (в чем нельзя не согласиться с Ч. Фернihoу) диалогическое мышление с представленностью разных позиций не менее, а может быть и более важно, чем овладение психологическим словарем. Первое можно рассматривать как важнейший механизм, а второе — как инструмент и важное условие социального понимания. Однако гипотезу о прогрессе способности к социальному пониманию в процессе занятий на основе техник рефлексивно-деятельностного подхода еще предстоит проверить в специальных лонгитюдных исследованиях.

В заключение отметим необходимость диалога между современными последователями Л.С. Выготского, разрабатывающими проблему развития и социального понимания в разных традициях, но с опорой на основные методологические идеи культурно-исторической теории. В способности ученых к этому диалогу залог преодоления очередного кризиса и биологического редуционизма, захлестнувшего современную психологическую науку и связанные с ней науки о психическом здоровье и патологии.

Финансирование

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского Научного Фонда (грант № 14-18-03461).

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дисс... докт. психол. наук. М., 2002. 45 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Киев: Next, 1994. 511 с.
3. Боулби Д. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
4. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
5. Бурменская Г.В. Проблемы онто- и филогенеза привязанности к матери в теории Джона Боулби: предисловие // Д. Боулби. Привязанность. М.: Гардарики. 2003. С. 212.
6. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291—436.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. С. 133—163.
8. Выготский Л.С. Принципы социального воспитания глухонемых детей: Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика 1983. С. 101—115.
9. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной психологии): Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243—432.

10. Выготский Л.С. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 105—111.
11. Давыдов В.В., Рубцов В.В., ред. Развитие рефлексивных процессов младших школьников в учебной деятельности. Новосибирск, 1995. 226 с.
12. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96—104.
13. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—26.
14. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.
15. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98—109.
16. Коул М. Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе. Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 3—16.

17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 253 с.
18. Леонтьев А.А. Лев Семенович Выготский. М.: Просвещение, 1990. 158 с.
19. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М.: Изд-во МГУ, 1982. 388 с.
20. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
21. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть I. Концепция «социальный мозг» — продукт современной нейронауки // Культурно-историческая психология. 2012 (а). № 3. С. 86—94.
22. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть II. Концепция «социальный мозг» — структурные компоненты и связь с психопатологией // Культурно-историческая психология. 2012 (б). № 4. С. 86—95.
23. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Социальная ангедония и нарушения социальной направленности при шизофрении // Сб. материалов науч. конф. «Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии». ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, М.: МГППУ, 2013. С. 92—93.
24. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического на онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 412 с.
25. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии, 1995. № 3. С. 149.
26. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SVR-Аргус, 1995. 359 с.
27. Холмогорова А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 38 с.
28. Холмогорова А.Б. Обострение борьбы парадигм в науках о психическом здоровье: в поисках выхода // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. № 4. С. 53—61.
29. Холмогорова А.Б. Природа нарушений социального познания при психической патологии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 8—26.
30. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д. Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза. Часть 1: История и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2015 (а). № 5. С. 1—11.
31. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д. Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза. Часть 2: Модели и методы исследования // Вопросы психологии. 2015 (б). № 6. (В печати).
32. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли быть полезна российская психология в решении проблем современной психотерапии: размышления после XX конгресса интернациональной федерации психотерапии (IFP). [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 4. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения 8. 11. 2010).
33. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С.Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108—118.
34. Холмогорова А.Б., Минакова К.Ю. Социальная ангедония, депрессия и социальный интеллект у больных шизофренией: существует ли связь? // Психическое здоровье. 2014. № 12. С. 52—69.
35. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма // Новый мир. 1971. № 10.
36. Юханссон И. Особое детство. М.: Теревинф, 2010. 86—98.
37. Adolphs R. The neurobiology of social cognition // Curr. Opin. Neurobiol. 2001. Vol. 11 (2). P. 231—239.
38. Astington J.W., Jenkins J.M. Theory of mind development and social understanding // Cognition and Emotions. 1995. Vol. 9. P. 151—165.
39. Astington J., Baird J. Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 2005. 355 p.
40. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind' // Cognition. 1985. Vol. 21. P. 37—46.
41. Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I. The «Reading the Mind in the Eyes» Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2001. Vol. 42 (2). P. 241—251.
42. Bateman A., Fonagy P. Psychotherapy for borderline personality disorder. Mentalization-based treatment. Oxford: Oxford university press, 2003. 381 p.
43. Bohl V. We read minds to shape relationships // Philosophical Psychology. 2014. Vol. 3. P. 347—351.
44. Bohl V., Fiske A.P. In and Out of Each Other's Bodies: Theory of Mind, Evolution, Truth, and the Nature of the Social. Maurice Bloch. Boulder, CO: Paradigm, 2012. 161 p.
45. Brothers L. The social brain: A project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain // Concepts Neuroscience. 1990. Vol. 1. P. 227—251.
46. Burns J. The social brain hypothesis of schizophrenia // World psychiatry. 2006. Vol. 5(2). P. 77—81.
47. Carpendale J., Lewis C. How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006. P. 1239—1247.
48. Crawford M. The cooperative solving of problems by young chimpanzees // Comparative psychology monographs. 1937. Vol. 14. P. 1—88.
49. Cuthbert B.N. The RDoC framework: facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology // World Psychiatry. 2014. № 13. P. 28—35.
50. Cutting A.L., Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelation // Child Development. 1999. Vol. 70. P. 853—865.
51. Dorris L., Espie C.A. Knott F., Salt J. Mind-reading difficulties in the siblings of peoples with Asperger's syndrome: evidence for a genetic influence in the abnormal development of a specific cognitive domain // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2004. Vol. 45. P. 412—418.
52. Dunn J., Brown J., Bearsdall L. Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions // Developmental Psychology. 1991. Vol. 27. P. 448—455.
53. Eley T.C., Stirling L., Ehlers A., Clark D.M. Attentional biases and childhood anxiety: a pilot study. Kesented at the British Psychological Society Developmental Section Annual Conference, University of Sussex, 2002.
54. Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding // Developmental Review. 2009. Vol. 28. P. 225—262.
55. Fernyhough C., Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations // Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation / A. Winsler, C. Fernyhough & I. Mon-tero. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 315—329.

56. *Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M.* Affect regulation, mentalization, and the development of self. N. Y.: Other Press, 2002. P. 579.
57. *Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Terget M.* Affect regulation, mentalization, and the development of self. N. Y.: Other Press. 2003. P. 592.
58. *Fonagy P., Steele H., Moran G., Steele M., Higgitt A.* The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment // *Infant Mental Health Journal*. 1991. Vol. 12. P. 201–218.
59. *Frances A.* RDoC is necessary, but very oversold // *World Psychiatry*. 2014. № 13. P. 48–49.
60. *Frith C.* The cognitive neuropsychology of schizophrenia. N. J., 1992. P. 167.
61. *Hughes C., Cutting A.L.* Nature, nurture, and individual differences in early understanding of mind // *Psychological Science*. 1999. Vol. 10. P. 429–432.
62. *Hughes C., Jaffee S.R., Happe F., Taylor A., Caspi A., Moffitt T.E.* Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? // *Child Development*. 2005. Vol. 76. P. 356–370.
63. *Meins E.* Security of attachment and the social development of cognition. Hove: Psychology Press, 1997. P. 187.
64. *Meins E., Fernyhough C., Wainwright R., Clark-Carter D., Das Gupta M., Fradley E., Tuckey M.* Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness // *Child Development*. 2003. Vol. 74. P. 1194–1211.
65. *Nelson K.* Towards a collaborative community of minds (Commentary on Carpendale & Lewis) // *Behavioral and Brain Sciences*. 2004. Vol. 27. P. 119–120.
66. *Perner J., Ruffman T., Leekam S.R.* Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs // *Child Development*. 1994. Vol. 65. P. 1228–1238.
67. *Phillips M.R.* Will RDoC hasten the decline of America's global leadership role in mental health? // *World Psychiatry*. 2014. № 13. P. 40–41.
68. *Richerson P., Boyd R.* Not by Genes alone. Chicago: The university of Chicago press, 2005. P. 342.
69. *Symons, D.K.* (). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding // *Developmental Review*. 2004. Vol. 24. P. 159–188.
70. *Shaked M., Gmliel I., Yirmiya N.* Theory of mind in young siblings of children with autism // *Autism*. 2006. Vol. 10. P. 173–187.
71. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.M.* Imaging your child's mind: psychosocial adjustment and mother's ability to predict their children's attributional response styles // *British Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 24. P. 197–214.
72. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. N. Y.: Oxford University Press, 2008. P. 1–28.
73. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* Introduction // Social cognition and developmental psychopathology / K. Sharp, P. Fonagy, I. Goodyer. Introduction (Eds.). N. Y.: Oxford University Press, 2008. P. 1–28.
74. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. N. Y.: Oxford University Press, 2008. P. 498.
75. *Suddendorf T., Fletcher-Flinn C.M.* Theory of mind and the origins of divergent thinking // *Journal of Creative Behaviour*. 1997. Vol. 31. P. 169–179.
76. *Sutton J.* ToM goes to school: social cognition and social values in bullying // In *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* / B. Repacholi, V. Slaughter (Eds.) N. Y.: Psychology Press, 2003. P. 99–120.
77. *Taylor M., Carlson S.M.* The relation between individual differences in fantasy and theory of mind // *Child Development*. 1997. Vol. 68. P. 436–455.
78. *Tomasello M.* The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1999. P. 256.
79. *Tomasello M.* A Natural History of Human Thinking. Cambridge: Harvard University Press, 2014. P. 192.
80. *Van Hooren S., Versmissen D., Janssen J. et al.* Social cognition and neurocognition as independent domains in psychosis // *Schizophrenia Research*. 2008. Vol. 103. P. 257–265.
81. *Wakefield Jerome C.* Wittgenstein's nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension // *World Psychiatry*. 2014. № 13. P. 38–39.
82. *Wertsch J.V.* The regulation of human action and the given-new organization of private speech // G. Zivin (ed.). *The development of self-regulation through private speech*. N. Y.: Wiley, 1979. P. 79–98.
83. *Wertsch J.V.* From social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory // *Human Development*. 2008. Vol. 51. P. 66–79.
84. *Wertsch J., Stone C.* The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of the higher mental functions // J.V. Wertsch (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 162–179.
85. *Wilde-Astington J.* Sometimes necessary, never sufficient: false-belief understanding and social competence // *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* / B. Repacholi, V. Slaughter (Eds.). N. Y.: Psychology Press. 2003. P. 13–38.

The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives

A.B. Kholmogorova*,

Serbsky State Scientific Center for Social and Forensic Psychiatry; Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
psylab2006@yandex.ru

The author reflects on the reasons for the increased interest of modern foreign social cognition researchers in L.S. Vygotsky's cultural-historical theory in the light of the existing methodological contradictions and recent empirical data. The paper analyzes the main ideas and concepts of cultural-historical theory that were incorporated in research by Vygotsky's foreign followers, including such prominent experts in the field of social cognition as M. Tomasello and Ch. Fernyhough. It describes the conceptual apparatus and models of development of social cognition in phylo-, anthropo- and ontogenesis proposed by these researchers basing on the ideas of cultural-historical approach. The author especially stresses the importance of the idea of the dialogical nature of human thinking as the foundation for social cognition development in ontogenesis. Also reviewed are the mechanisms underlying the emergence of dialogical thinking from egocentric speech that are described in Ch. Fernyhough's model of social cognition development in ontogenesis. The paper concludes with an analysis of the concepts of cultural-historical theory and its current developments by Russian researchers that are of high heuristic potential for the future development of the paradigm of social cognition.

Keywords: cultural-historical theory, social cognition, social understanding, mentalization, Theory of mind, dialogical thinking, dialogical thinking model, interiorization, egocentric speech, intentional agent, mental agent, social motivation, social anhedonia, cooperative communication, higher and natural mental functions, attachment theory, emotional dialogue, new psychological formations, reflection, subject position, partnership collaboration.

Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Science Foundation (grant № 14-18-03461).

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: avtoref. dok. diss. [Designing the conditions for the development of reflective thinking. Ph. D (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 45 p.
2. Bakhtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Kiev: Next, 1994. 511 p.
3. Boulbi D. Privyazannost'. [Attachment and Lost. Attachement]. Moscow: Gardarika, 2003. 326 p.
4. Boulbi D. Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazei. [The creation and destruction of emotional ties]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2004. 326 p.
5. Burmenskaya G.V. Problemy onto- i filogeneza privyazannosti k materi v teorii Dzhona Boulbi. Predislovie k

kn. Boulbi D. Privyazannost'. [Problems of ontogeny and phylogeny of attachment to the mother of John Bowlby's theory. Foreword Attachment Boulbi D.]. Moscow: Gardariki, 2003, pp. 2–12.

6. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa. Sobr. soch. v 6-ti t. T. 1. [The Historical Meaning of The Crisis in Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.

7. Vygotskii L. S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Sobr. Soch. v 6-ti t. T. 3. [The development of higher mental functions]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 133–163

8. Vygotskii L. S. Printsipy sotsial'nogo vospitaniya glukhonemykh detei. Sobr. soch. v 6 t. T. 5. [The Principles of Social Education of Deaf and Dumb Children in Russia]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 101–115.

For citation:

Kholmogorova A.B. The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110304

* *Kholmogorova Alla Borisovna*, PhD in Psychology, professor, head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Serbsky State Scientific Center for Social and Forensic Psychiatry; head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, acting dean of the Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *psylab2006@yandex.ru*

9. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozrastnoj psikhologii). Sobr.soch. v 6-ti t. T. 4. [The Problem of Age]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432.
10. Vygotskii L.S. Problema vysshikh intellektual'nykh funktsii v sisteme psikhotehnicheskogo issledovaniya. [The problem of higher intellectual functions in the system psychotechnical research]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 105–111. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Davydov V.V., Rubtsov V.V. razvitie reflektivnykh protsessov mladshikh shkol'nikov v uchebnoj deyatel'nosti. [Development of reflective processes of younger pupils in educational activity]. Novosibirsk, 1995. 226 p.
12. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii. [The zone of proximal development: what did not have time to write Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 96–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Zaretskii V.K. Evristicheskie potentsial ponyatiya "zona blizhaishego razvitiya. [The heuristic potential of the concept of "zone of proximal development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2008, no. 6, pp. 13–26
14. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [Formation and nature of reflective-active approach in providing advisory psychological and educational assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub'ektnoi pozitsii uchashchikhsya [Methods of study of a subject position of pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and Education], 2014, no.1, pp. 98–109. (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Koul M. Perepletenie filogeneticheskoi i kul'turnoi istorii v ontogeneze. [Intertwined phylogenetic and cultural history in the ontogeny]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 3–16. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity, Consciousness, and Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 253 p.
18. Leont'ev A.A. Lev Semenovich Vygotskii. [Lev Vygotsky]. Moscow: Prosvesheniye, 1990. 158 p.
19. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka. [Higher cortical functions in man]. Moscow: Publ. MGU, 1962. 388 p.
20. Slobodchikov V.I. Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka. [Psychology of a man]. Moscow, 1995: Shkola-Press. 384 p.
21. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Kontsepsiya "sotsial'nogo mozga" kak osnovy sotsial'nogo poznaniya i ego narushenii pri psikhicheskoi patologii. Chast' I. Kontsepsiya "sotsial'nyi mozg" — produkt sovremennoi neironauki. [The concept of the "social brain" as the basis of social cognition and its disorders in mental pathology. Part I. The concept of the "social brain" — a product of modern neuroscience]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 3, pp. 86–94. (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Kontsepsiya "sotsial'nogo mozga" kak osnovy sotsial'nogo poznaniya i ego narushenii pri psikhicheskoi patologii. Chast' II. Kontsepsiya "sotsial'nyi mozg" — strukturnye komponenty i svyaz' s psikhopatologiei. [The concept of the "social brain" as the basis of social cognition and its disorders in mental pathology. Part 2. The concept of the "social brain" — a product of modern neuroscience]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 4, pp. 86–95. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Sotsial'naya angedoniya i narusheniya sotsial'noi napravlenosti pri shizofrenii. Sb. materialov nauch. konf. [Social anhedonia and violations of social orientation in schizophrenia] *Teoreticheskie i prikladnye problemy meditsinskoj (klinicheskoi) psikhologii* [Theoretical and applied problems of medical (clinical) psychology]. FGBU "Nauchnyi tsentr psikhicheskogo zdorov'ya" RAMN, MGPPU. Moscow, 2013, pp. 92–93
24. Sergienko E.A., Lebedeva E. I., Prusakova O. A. Model' psikhicheskogo v ontogeneze cheloveka. [Theory of mind in human ontogenesis]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009. 412 p.
25. Smirnova E.O. Teoriya privyazannosti: kontsepsiya i eksperiment. [Theory of mind in human ontogenesis]. *Voprosy psikhologii* [Questions Of Psychology], 1995, no. 3, 149 p.
26. Sokolova E.T., Nikolaeva V.V.. Osobennosti lichnosti pri pogranichnykh rasstroistvakh i somaticheskikh zabolevaniyakh. [Personality Traits in Borderline Personality Disorders and Somatic Illnesses]. Moscow: SVR-Argus, 1995. 359 p.
27. Kholmogorova A.B. Narusheniya reflektivnoi regulyatsii poznavatel'noi deyatel'nosti pri shizofrenii. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Violations of the reflexive regulation of cognitive functions in schizophrenia. Ph. D. Psychology. Thesis]. Moscow, 1983. 38 p.
28. Kholmogorova A.B. Obostrenie bor'by paradig v naukakh o psikhicheskoi zdorov'e: v poiskakh vykhoda. [Intensification of the struggle paradigm in science Mental Health: Breaking]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya* [Social and Clinical Psychiatry], 2014, no. 4, pp. 53–61
29. Kholmogorova A.B. Priroda narushenii sotsial'nogo poznaniya pri psikhicheskoi patologii. [The nature of social cognition disorders in the mental pathology]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014, no. 4, pp. 8–26. (In Russ., abstr. in Engl.).
30. Kholmogorova A.B., Volikova S.V., Pugovkina O.D. Sotsial'noe poznanie i ego narusheniya v protsesse ontogeneza. Chast' 1: istoriya i sovremennoe sostoyanie problem. [Social cognition and violations during ontogeny. Part 1: history and current status of the problem]. *Voprosy psikhologii* [Questions Of Psychology], 2015, no. 5, pp. 1–11
31. Kholmogorova A.B., Volikova S.V., Pugovkina O.D. Sotsial'noe poznanie i ego narusheniya v protsesse ontogeneza. Chast' 2: modeli i metody issledovaniya. [Social cognition and violations during ontogeny. Part 2: history and current status of the problem]. *Voprosy psikhologii* [Questions Of Psychology] (V pechati).
32. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhnet li byt' polezna rossiiskaya psikhologiya v reshenii problem sovremennoi psikhoterapii: razmyshleniya posle KhKh kongressa internatsional'noi federatsii psikhoterapii (IFP) [Could be useful Russian psychology in solving the problems of modern psychotherapy: Reflections after the Twentieth Congress of International Federation for Psychotherapy]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn.* [Medical psychology in Russia], 2010, no. 4. Available at: <http://medpsy.ru> (Accessed 8.11.2010).
33. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhnet li kul'turno-istoricheskaya kontsepsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty. [Can the cultural-historical theory of Vygotsky help us better understand what we are doing as a psychotherapist]. *Kul'tur-no-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical

- Psychology*, 2011, no. 1, pp. 108–118 (In Russ., abstr. in Engl.).
34. Kholmogorova A.B. Minakova K.Yu. Sotsial'naya anhedoniya, depressiya i sotsial'nyi intellekt u bol'nykh shizofreniei: sushchestvuet li svyaz'? [Social Anhedonia, depression, and social intelligence in patients with schizophrenia]. *Psikhicheskoe zdorov'e [Mental Health]*, 2014, no. 12, pp. 52–69
35. Efroimson V.P. Rodoslovnaya al'truizma. [Ancestry altruism]. *Novyi mir [New world]*, 1971, no. 10, pp. 86–98
36. Yukhansson I. Osoboe detstvo. [The special childhood]. Moscow: Terevinf, 2010. 462 p.
37. Adolphs R. The neurobiology of social cognition. *Curr. Opin. Neurobiol*, 2001. Vol. 11 (2). pp.231–239.
38. Astington J.W. Jenkins J.M. Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotions*, 1995. Vol. 9, pp.151–165.
39. Astington J. Baird J. Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 2005. 355 p.
40. Baron-Cohen S. Leslie A. M. Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind'. *Cognition*, 1985. Vol. 21, pp. 37–46.
41. Baron-Cohen S. Wheelwright S. Hill J. Raste Y. Plumb I. The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001. Vol. 42 (2), pp. 241–251.
42. Bateman A. Fonagy P. Psychotherapy for borderline personality disorder. Mentalization-based treatment. Oxford: Oxford university press, 2003. 381 p.
43. Bohl Vol. We read minds to shape relationships. *Philosophical Psychology*, 2014. Vol. 3, pp. 347–351.
44. Bohl V., Fiske A.P. In and Out of Each Other's Bodies: Theory of Mind. *Evolution. Truth and the Nature of the Social*. Maurice Bloch. Boulder. CO: Paradigm, 2012. 161 p.
45. Brothers L. The social brain: A project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain. *Concepts Neuroscience*, 1990. Vol. 1, pp. 227–251.
46. Burns J. The social brain hypothesis of schizophrenia. *World psychiatry*, 2006. Vol. 5(4), pp. 77–81.
47. Carpendale J.Lewis C. How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006., pp. 1239–1247.
48. Crawford M. The cooperative solving of problems by young chimpanzees. *Comparative psychology monographs*, 1937. Vol. 14, pp. 1–88.
49. Cuthbert B.N. The RDoC framework: facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology. *World Psychiatry*, 2014, no. 13, pp. 28–35.
50. Cutting A.L. Dunn J. Theory of mind, emotion understanding. Language. and family background: individual differences and interrelation. *Child Development*, 1999. Vol. 70, pp. 853–865.
51. Dorris L. Espie C.A. Knott F. Salt J. Mind-reading difficulties in the siblings of peoples with Asperger's syndrome: evidence for a genetic influence in the abnormal development of a specific cognitive domain. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004. Vol. 45, pp. 412–418.
52. Dunn J. Brown J. Bearsdall L. Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions. *Developmental Psychology*, 1991. Vol. 27, pp. 448–455.
53. Eley T.C Stirling L. Ehlers A. Clark, D.M. Attentional biases and childhood anxiety: a pilot study. Kesented at the British Psychological Society *Developmental Section Annual Conference*, University of Sussex, 2002.
54. Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 2009, pp. 225–262.
55. Fernyhough C. & Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations. In Winsler A. (eds.) *Private speech. executive functioning and the development of verbal self-regulation*. Cambridge: Cambridge University Press., 2009, pp. 315–329.
56. Fonagy P. Gergely G. Jurist E.L. Target M. Affect regulation. mentalization and the development of self. New York: Other Press, 2002, pp. 315–329.
57. Fonagy P. Gergely G. Affect regulation. mentalization and the development of self. New York: Other Press, 2003. 579 p.
58. Fonagy P. Steele H. Moran G. Steele M. Higgitt A. The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 1991. Vol. 12, pp. 201–218.
59. Frances Allen. RDoC is necessary but very oversold. *World Psychiatry*, 2014. no. 13, pp. 48–49.
60. Frith C. The cognitive neuropsychology of schizophrenia. New Jersey. 1992. 167 p.
61. Hughes C. Cutting A.L. Nature. Nurture and individual differences in early understanding of mind. *Psychological Science*, 1999. Vol 10, pp. 429–432.
62. Hughes C. Jaffee S.R. Happe F. Taylor A. Caspi A. Moffitt T.E. Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? *Child Development*, 2005. Vol. 76, pp. 356–370.
63. Meins E. Security of attachment and the social development of cognition. Hove: Psychology Press, 1997. 187 p.
64. Meins E. Fernyhough C. Wainwright R. Clark-Carter D. Das Gupta M. Fradley E. Tuckey M. Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, 2003. Vol. 74, pp. 1194–1211.
65. Nelson K. Towards a collaborative community of minds (Commentary on Carpendale & Lewis). *Behavioral and Brain Sciences*, 2004. Vol. 27, pp. 119–120.
66. Perner J. Ruffman T. Leekam S.R. Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development*, 1994. Vol. 65, pp. 1228–1238.
67. Phillips M. R. Will RDoC hasten the decline of America's global leadership role in mental health? *World Psychiatry*, 2014, no. 13, pp. 40–41.
68. Richerson P. Boyd R. Not by Genes alone. Chicago: The university of Chicago press, 2005. 342 p.
69. Symons, D. K. Mental state discourse. theory of mind and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 2004. 24. pp.159–188.
70. Shaked M. Gmliel I. Yirmiya N. Theory of mind in young siblings of children with autism. *Autism*, 2006. Vol. 10, pp. 173–187.
71. Sharp K. Fonagy P. Goodyer I.M. Imaging your child's mind: psychosocial adjustment and mother's ability to predict their children's attributional response styles. *British Journal of Developmental Psychology*, 2006. Vol. 24, pp. 197–214.
72. Sharp K. Fonagy P. Goodyer I. (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. New York: Oxford University Press, 2008, pp. 1–28.
73. Sharp K. Fonagy P. Goodyer I. Introduction. Social cognition and developmental psychopathology. Sharp K., Fonagy P., Goodyer I. Introduction (Eds.), 2008, pp. 1–28.
74. Sharp K. Fonagy P. Goodyer I. (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. New York: Oxford University Press, 2009. 498 p.

75. Suddendorf T. Fletcher-Flinn C.M. Theory of mind and the origins of divergent thinking. *Journal of Creative Behaviour*, 1997. Vol. 31, pp. 169–179.

76. Sutton J. ToM goes to school: social cognition and social values in bullying. In Repacholi B. (eds.) *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development*. New York: Psychology Press, 2003, pp. 99–120.

77. Taylor M. Carlson S.M. The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 1997. Vol. 68, pp. 436–455.

78. Tomasello M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 256 p.

79. Tomasello M. *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2014. 192 p.

80. Van Hooren S. Versmissen D. Janssen J. et al. Social cognition and neurocognition as independent domains in psychosis. *Schizophrenia Research*, 2008. Vol. 103, pp. 257–265.

81. Wakefield Jerome C. Wittgenstein's nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension. *World Psychiatry*, 2014, no. 13, pp. 38–39.

82. Wertsch, J. V. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. In G. Zivin (ed.) *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley, 1979.

83. Wertsch J.V. From social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 2008. Vol. 51, pp. 66–79.

84. Wertsch, J. Stone C. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of the higher mental functions. In J. V. Wertsch (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 162–179.

85. Wilde-Astington J. Sometimes necessary. never sufficient: false-belief understanding and social competence. In Repacholi B. (eds.) *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development*. New York: Psychology Press, 2003, pp. 13–38.